



Bronisław Sitek

Profesor nauk prawnych, od 2008 r. dziekan Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, członek Komitetu Nauk Prawnych PAN.



Paweł Polaczuk

Doktor nauk prawnych, adiunkt w Katedrze Teorii i Filozofii Prawa i Państwa, członek Komisji ds. Jakości Kształcenia na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, od 2012 r. pełnomocnik dziekana ds. nauki.

Bronisław Sitek, Paweł Polaczuk

Reforma szkolnictwa wyższego.

Kształcenie prawników w Polsce na tle doświadczeń innych państw europejskich

Higher Education Reform in Poland. On the Intricacies of Legal Education in Poland in the Context of Experiences in Other European Countries

The authors analyze selected aspects of the higher education reform from the perspective of legal education. Dissimilar opinions concerning the aims of this reform expressed by the interested parties serve as the starting point for the discussion. These dissimilarities are most strongly evident with regard to the views on the role and nature of legal studies. The above, according to the authors, justifies taking a closer look at the intentions behind the higher education reform, involving also legal education, from the perspective of observations of fundamental significance. These observations concern the condition of legal education in Poland, views on the nature of legal studies, hidden, but in fact significant purposes of the reform, and finally, debates concerning the higher education reform in the European Union. According to the authors, in Poland legal education is not discussed in scientific terms. The authors suggest that the issue of the nature of legal studies should be considered in the context of recognizing these studies, along with their subjective and objective structure, as organized communicative space that functions between theoretical and practical aspects of law, including social ones. From this perspective, the authors reveal the sources of social recognition for individuals performing various legal professions (comprehensive knowledge concerning social relations and mechanisms of social interactions) and academic teachers (public activity). The authors present models of legal education in selected European Union countries that reform their education systems. They also outline the idea of differentiation, a key concept for these reforms. They criticize the manner in which this idea is present in Polish legal regulations.



Od kilku lat systematycznie wdraża się w Polsce reformę szkolnictwa wyższego. Początek dała jej wielokrotnie nowelizowana ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym¹ oraz towarzyszące jej ustawy i liczne rozporządzenia. W efekcie powstała atmosfera nieustających reform podsycana szeroką dyskusją polityczną, medialną i środowiskową o pożądanym kierunku tych zmian.

O reformie szkolnictwa wyższego dyskutowano w gronie dziekanów akademickich wydziałów prawa w trakcie corocznych spotkań. Tak było i w roku ubiegłym, podczas zjazdu zorganizowanego przez Wydział Prawa i Administracji Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, a także podczas tegorocznego spotkania w Świnoujściu, zorganizowanego przez Wydział Prawa i Administracji Uniwersytetu Szczecińskiego. W roku ubiegłym w centrum dyskusji znalazła się kwestia nowych procedur awansu naukowego. Szczególnie krytycznie zapatrywano się na przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego bez udziału zainteresowanego. Podkreślano, że nowy kształt procedury uniemożliwia ocenę osobowości kandydata i jego zdolności dydaktycznych, co w przypadku jednostek naukowo-dydaktycznych miewa decydujące znaczenie.

W roku bieżącym dyskusja skoncentrowała się na kwestii możliwości wdrożenia procesu bolońskiego na kierunku prawo. Dodatkowo poruszano kwestię wprowadzenia trzyletnich studiów prawniczych dla osób, które ukończyły już inne studia II stopnia. Głosy były podzielone. Większość dziekanów wydawała się z dużą rezerwą odnosić do tego rodzaju nowinkarstwa. Zauważono jednak, że praktyczne zmiany stają się faktem. Jeden z akademickich wydziałów prawa w Polsce wdrożył już trzyletnie studia prawnicze, zaś jeden z niepublicznych zaoferował półtoraroczne studia dla absolwentów, którzy ukończyli inne kierunki studiów. Do Polskiej Komisji Akredytacyjnej wpłynął przynajmniej jeden wniosek o powołanie licencjackich studiów prawniczych, a wiadomo, iż kolejne uczelnie niepubliczne przygotowują podobne wnioski².

¹ Dz.U. z 2005 r., nr 164, poz. 1365 z późn. zm.

² W dyskusji nad trzyletnimi studiami prawniczymi podnosi się argument tzw. Szkoły Duracza, np. w artykule K. Stępińskiego, *Napad na królów*, „Rzeczpospolita” z 5 października 2012 r., s. C3.

Wskazane zmiany powiązane są z innymi kwestiami szeroko dyskutowanymi nie tylko przez dziekanów, a więc moich bliskich współpracowników, których poglądy znalazły swoje odzwierciedlenie w niniejszej publikacji, ale przede wszystkim przez polityków, przedstawicieli korporacji zawodowych i dziennikarzy. Wśród nich najważniejszą kwestią pozostaje pytanie o charakter studiów prawniczych. Wielu podkreśla, w tym obecny Minister Sprawiedliwości³ oraz przedstawiciele korporacji prawniczych, że studia prawnicze winny mieć charakter bardziej praktyczny. Zgodnie z tą tendencją absolwent wydziału prawa powinien swobodnie przygotowywać pisma procesowe czy proste umowy cywilnoprawne. Zdaniem dziekanów wydziałów prawa nie może to jednak prowadzić do negowania akademickiego charakteru edukacji prawniczej. Wydziały prawa nie mają kształcić techników czy inżynierów, lecz ludzi kultury, zgodnie z rzymskim pojmowaniem roli jurysprudencji. Tylko tacy absolwenci posiadają umiejętność myślenia prawniczego – orientacji, argumentacji i rozstrzygania w zmieniającym się prawie.

Brak wyraźnej zgodności wszystkich interesariuszy wdrażanej reformy, co do jej oceny, rodzi konieczność poszukania odpowiedzi na kilka dalszych pytań: jaki jest aktualny stan wiedzy o edukacji prawniczej w Polsce? czy studia winny mieć charakter teoretyczny czy praktyczny? czy istnieje jakieś drugie dno „dostosowywania studiów prawniczych do wymogów rynku”? jak wyglądają reformy szkolnictwa wyższego w innych państwach Unii Europejskiej? W końcu pozostaje jeszcze kwestia perspektyw edukacji i badań prawniczych.

Jaki jest stan wiedzy o edukacji prawniczej w Polsce?

Gdyby przeprowadzić ankietę „jakie są Pana/Pani refleksje na temat kształcenia prawników w Polsce”,

Porównanie nie wydaje się właściwe ze względu na odmienny kontekst polityczny i kulturowy. Ponadto, polski ustawodawca nie przewiduje możliwości zdawania do Krajowej Szkoły Sądownictwa i Prokuratury w Krakowie po trzyletnich studiach prawniczych. Prawdziwą kwestią jest jakość nauczania, a to może zweryfikować egzamin na aplikację, lub rynek.

³ K. Szczucki, *Wywiad z Ministrem Sprawiedliwości*, „Forum Prawnicze” 2012, nr 2, s. 4.

każdy zaangażowany napisałby oczywiście co innego. Należy jednak zauważyć, że pytanie o refleksję na temat edukacji prawniczej jest w gruncie rzeczy pytaniem absurdalnym. Edukacja prawnicza bowiem winna być przedmiotem badań naukowych, nie zaś subiektywnych refleksji. Jako naukowcy sceptycznie podchodzimy do takich refleksji. Liczą się twierdzenia obiektywne. Trzecia możliwość nie istnieje. Odbierając stopnie i tytuły, składamy przysięgę wierności etyce naukowej i zobowiązujemy się do poszukiwania prawdy. W nauce znane są chlubne wyjątki osób, które poszukiwanie prawdy ceniły nawet bardziej niż swoje własne życie. Czy wobec tego godzi się wypowiadać opinie na temat edukacji prawniczej naukowcowi? Jeśli odpowiedź na to pytanie jest pozytywna, to tylko z zastrzeżeniem, że nie będziemy przywiązywać do tej opinii większej wagi niż do innych też wypowiedzianych „poza godzinami pracy”.

Badań nad Szkolnictwem Wyższym Uniwersytetu Jagiellońskiego, zwłaszcza raportu końcowego z 2010 roku, zawierającego analizę opisującą Krajowe Ramy Szkolnictwa w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego⁶. W raporcie Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym nie ma jednak wyraźnych odniesień do edukacji prawniczej.

Czy studia prawnicze powinny mieć charakter praktyczny czy teoretyczny?

Samo pytanie o to, jaki charakter powinny mieć studia: teoretyczny czy praktyczny, jest pytaniem niełatwym. Po to, aby ową trudność zilustrować, warto posłużyć się metaforą. Gdy zepsuł się samochód, można się udać do mechanika osiedlowego, który jest praktykiem, ale nie wie, jak naprawdę działa każda z części samochodu. Gdy okaże się, że mechanik osiedlowy nie potrafi dokonać naprawy, idziemy do autoryzowanego

Edukacja prawnicza winna być przedmiotem badań naukowych, nie zaś subiektywnych refleksji.

Jednym z symptomów, które prowadzą do wniosku, iż przedmiotu tego nie traktuje się jako godnego zainteresowania naukowego, jest brak czasopism punktowanych zajmujących się tą problematyką⁴. W niektórych państwach europejskich, np. w Hiszpanii, czy też w Stanach Zjednoczonych istnieją takie czasopisma, niemające charakteru publicystycznego (czy raczej populistycznego), lecz naukowy. W Polsce stosowanie metody naukowej wobec przedmiotu edukacji prawniczej nie spotyka się z zachętą ani ze strony państwa, ani korporacji zawodowych, ani nawet samego środowiska naukowego. Nie sposób pominąć w tym miejscu prac podejmowanych przez pojedynczych naukowców⁵ czy też wyników badań Centrum

serwisu. Tam mechanicy także mają jedynie umiejętności praktyczne i serwis może uznać, że nie potrafi naprawić zepsutej części, co nie oznacza sytuacji bez wyjścia. Przecież można część wymienić na nową. Czyż problem nie zostałby w ten sposób rozwiązany bez angażowania osób z wykształceniem teoretycznym? Gdyby części samochodowe rosły na drzewach, można by uznać, że faktycznie wykształcenie teoretyczne nie ma przyszłości. Problem jednakże zasadza się w tym, że części te ktoś musi wymyślić, zaprojektować, przygotować proces wytwórczy, skontrolować jakość. Do tego potrzebne są osoby o wysokiej wiedzy

4 Na rynku wydawniczym funkcjonuje czasopismo „Edukacja Prawnicza”, które ma charakter edukacyjny i sprawozdawczy.

5 Zob. F. Zoll, *Jaka szkoła prawa?*, Łódź 2004; E. Kozerska, P. Sadowski, A. Szymański (red.), *Ze studiów nad tradycją prawa*,

Warszawa 2012; *iidem*, *Wybrane problemy nauki i nauczania prawa*, Opole 2010. Polska Akademia Nauk wydaje kwartalnik zatytułowany „Nauka”.

6 Raport ten znajduje się pod adresem http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/20100415_EXQF_FCO_N.pdf (dostęp: 14 października 2012).

teoretycznej, które potrafią ją zastosować w praktyce. Nie jest zatem możliwe wykonywanie czynności praktycznych bez teoretycznej podbudowy.

Czy metafora ma zastosowanie do praktyki prawniczej? Można argumentować, że analogia nie istnieje. Jeśli przyjmujemy pozytywny model prawa oraz uznamy, że osiągnięcia nauki nie muszą być stosowane w praktyce, możemy przekształcić studia prawnicze w kurs zawodowy. Są kraje, które nie posiadają nauki prawa w ogóle, a przyswajanie prawnych reguł postępowania ma tam charakter bezkrytyczny i ahumanistyczny. Na przykład Korea Północna. Nie brakuje także przykładów podobnego podejścia w historii. Jeśli jednak odrzucimy to podejście, staje przed nami pytanie o strukturę komunikacyjną, funkcjonującą między nauką a praktyką. Tę strukturę tworzyły od zawsze studia prawnicze, pozwalające na dogłębne poznanie relacji panujących w społeczeństwie oraz na zapoznanie się z regułami ich kształtowania. To dzięki temu połączeniu na poziomie akademickich studiów prawniczych prawnik mógł cieszyć się uznaniem społecznym.

Zastanówmy się jeszcze nad tym, jak wygląda sylwetka absolwenta, który jest dostosowany do potrzeb rynku? Oczywiście jest, że potrzeby te kreowane są przez mechanizmy, które zbiegają się w maksymalizowaniu korzyści płynących z kooperacji. Jaką drogę winien wybrać i jakimi środkami ma się w takim otoczeniu posługiwać prawnik? W tej optyce niejednokrotnie bliżej do celu będzie temu, kogo nie krępują wartości etyczne – czy to wartości, dla których ochrony tworzy się kodeksy etyki zawodowej, czy też te, które współkształtują relacje społeczne bądź są ich wytworem. Posługując się argumentacją *ad absurdum*, można powiedzieć, że dobrym będzie taki środek, który prowadzi do celu, jakim jest korzyść własna, będąca pochodną korzyści odniesionych przez klienta. Posługując się dalej tą argumentacją, trzeba by przyjmować, że absolwent prawa (adwokat, radca prawny) powinien nie tylko znać przepisy prawa, lecz i posiadać umiejętność kłamania na korzyść klienta, zdolność wręczania łapówek czy podejmowania innych bezprawnych lub tylko nieetycznych działań, aby nie narażać siebie i swojego klienta na odpowiedzialność cywilną, administracyjną, a zwłaszcza karną. Powinien wiedzieć, jak „ustawić” świadków, aby w trakcie rozprawy nie wyszło, iż są ustawieni. Czy zatem zbyt daleko idące

upraktycznienie studiów prawniczych nie będzie prowadziło właśnie do takich wniosków?

Drugie dno „dostosowywania studiów do wymogów rynku”

A może istnieje prostsze wytłumaczenie dyskusji o charakterze praktycznym, które nie wymaga komunałów w rodzaju „dobrze będzie, jak prawnicy będą znali historię swego prawa oraz rozwiązania inne niż w nim obecnie zawarte”. Jedyne proste wytłumaczenie, jakie się nasuwa, to względy ekonomiczne. Profesor prawa w krajach Europy Zachodniej zarabia od 4 do 8 razy więcej niż profesor prawa w Polsce. Powszechną rzeczą jest dzielenie czasu pracy między uczelnię i praktykę prawniczą przez profesorów w Polsce, dzięki czemu mogą polepszyć swoją sytuację materialną. Obecnie na uczelniach praktycznie nie spotyka się profesorów prawa, którzy mogą o sobie powiedzieć jak Bernhard Windscheid, Robert-Joseph Pothier czy Rudolf Jhering, że są ludźmi wyłącznie kontemplacji czy nauki uprawianej w tym duchu. Nie twierdzimy, że łączy z tymi wielkimi postaciami model uprawiania nauki należałoby powielić i dziś. Jest jednak znacząca różnica między wychodzeniem poza takie uprawianie nauki przez działalność publiczną a zarobkowym praktykowaniem.

Z punktu widzenia budżetu państwa podobna sytuacja jest korzystna. Wynagrodzenia mogą być utrzymywane na symbolicznym poziomie, zaś pracownicy uczelni korzystają ekonomicznie z prestiżu Uniwersytetu w celu zwiększenia konkurencyjności swoich przedsiębiorstw (kancelarii). Państwo godzi się więc – nie wprost – udzielać licencji na korzystanie ze znaku towarowego „prof. dr hab.” w zamian za wynagrodzenia, które budzą niedowierzanie w krajach, gdzie naukę traktuje się serio. Nie spodziewam się, że jakkolwiek rząd przyzna się do takich założeń przy reformach szkolnictwa wyższego. I nawet jeśli nie jest to założenie, jest to niewątpliwie skutek uboczny dyskusji o potrzebie dostosowania studiów do potrzeb rynku. Gdzie w tym obrazku znajduje się sylwetka absolwenta?

Doświadczenia innych państw

Reformy wdrażane w Polsce są w dużej mierze odbiciem wcześniejszych reform w innych krajach europejskich. Warto zatem przynajmniej pokrótce przyjrzeć się zmianom zachodzącym w innych krajach.

Reformy systemu nauczania i struktury uniwersyteckiej podejmowało kilka ostatnich rządów włoskich, łącznie z ostatnim rządem specjalistów Maria Montiego, profesora ekonomii z Mediolanu. Pierwsza znacząca reforma dotyczyła radykalnej zmiany struktury studiów, w tym prawniczych, przez wdrożenie tzw. systemu bolońskiego. Zasadniczą motywacją tej reformy stanowiła chęć dostosowania nauczania prawa na uniwersytetach do potrzeb rynku. Z założenia pierwszy trzyletni stopień (*laurea breve*) miał mieć charakter kształcenia ogólnego. Specjalizacja zaś była

programów nauczania. Zmodyfikowano programy nauczania i stopniowo odchodzono od wykształcenia ogólnego ku specjalizacji. Dotychczasowe egzaminy z całości materii, np. z prawa cywilnego, zostały zastąpione przez kilka mniejszych. Co więcej, nowy system pozwala na ominięcie niektórych części prawa cywilnego, jeśli student uzbiera 30 punktów kredytowych w semestrze czy 60 w ciągu roku. Student staje się specjalistą w jakiejś dziedzinie, tracąc jednak zdolność do poruszania się po całym systemie prawa cywilnego.

Ostatnia reforma szkolnictwa wyższego we Wło-

We Włoszech po sześciu latach „eksperymentu bolońskiego” został on zarzucony i powrócono do kształcenia prawniczego w cyklu pięcioletnim.

realizowana na dwuletnich studiach drugiego stopnia (*laurea specialistica*).

Wprowadzenie systemu bolońskiego na kierunek prawa spotkało się z oceną negatywną, a to z powodu nieosiągnięcia zakładanych efektów. Praktycznie wszyscy absolwenci pierwszego stopnia kontynuowali studia na stopniu drugim. Rynek pracy nie wygenerował zapotrzebowania na pracowników po trzyletnich studiach prawniczych. Badania wykazały, że nigdy nie zdarzyło się, aby jakaś firma prywatna lub publiczna wśród wymogów kwalifikacyjnych zamieściła wymóg posiadania trzyletnich studiów prawniczych. Pożądanym jest ukończenie całego cyklu kształcenia prawniczego. Po sześciu latach „eksperymentu bolońskiego” został on zarzucony i powrócono do kształcenia prawniczego w cyklu pięcioletnim. Prawie wszystkie wydziały prawa we Włoszech zachowały trzyletnie studia prawnicze dla chętnych robienia kariery w administracji publicznej, w przedsiębiorstwach prywatnych czy w innych zawodach prawniczych z wyłączeniem sędziego, prokuratora, adwokata czy notariusza. Ten rodzaj studiów powiązany jest z pięcioletnimi studiami prawniczymi, ale go nie zastępuje.

Kolejna zmiana we Włoszech dotyczyła wprowadzenia Europejskiego Systemu Transferu Punktów (ECTS, ang. *European Credit Transfer System*) do

szek, podjęta przez rząd Silvia Berlusconi i kontynuowana przez rząd M. Montiego dotyczy likwidacji wydziałów i zastąpienia ich departamentami lub instytutami. Jednostki te istniały już wcześniej, ale miały kompetencje wyłącznie w zakresie organizacji badań naukowych. Obecnie przejmują również zadania dydaktyczne. W tym momencie trudno jest ocenić efekty tej reformy.

W latach 2003 i 2006 we Francji wprowadzono nowy model kształcenia oparty na systemie bolońskim. Czas trwania edukacji na poszczególnych etapach kształcenia wynosi 3+2+3 lata. Studia na poziomie *Master* mogą prowadzić do uzyskania dyplomu *Master professionnel* (zawodowy, zwany też I stopnia) lub *Master de recherche* (naukowy, zwany też II stopnia). Uzyskanie dyplomu któregośkolwiek stopnia uprawnia do zdawania egzaminu na aplikację prawniczą. Jedynie w przypadku aplikowania do Krajowej Szkoły Sądownictwa należy posiadać dyplom ukończenia studiów co najmniej II stopnia. W programie nauczania wszystkich poziomów edukacji prawniczej znajdują się przedmioty praktyczne, których celem jest przygotowanie absolwenta do łatwiejszego wejścia na rynek pracy.

Niemcy jako kraj federalny są silnie zróżnicowane co do rozwiązań edukacji prawniczej. Zasadniczo stu-

dia są podzielone na dwie części: studia podstawowe (*Grundstudium*) i studia główne (*Hauptstudium*). Ich plan jest zależny od konkretnego kraju związkowego i uniwersytetu. Studia główne służą powtórzeniu i pogłębieniu materiału przyswojonego podczas studiów podstawowych oraz przygotowaniu w zakresie wybranej dziedziny, która będzie stanowiła podstawowy element pierwszego egzaminu państwowego (*Erste juristische Prüfung*). Studia prawnicze na tym etapie są dość mocno powiązane z praktyką, albowiem studenci tego kierunku muszą w wolnym czasie od nauki odbyć obowiązkową praktykę, trwającą łącznie trzy miesiące (cztery tygodnie w sądzie, cztery tygodnie w administracji publicznej, cztery tygodnie w wybranej instytucji lub firmie w kraju lub za granicą). Osoba, która zdała pierwszy egzamin państwowy, otrzymuje (często na własny wniosek) stopień magistra nauk prawnych (*Mag. Jur. – Magister juris*) lub dyplomowanego prawnika (*Dipl.-Jur. – Diplom-Jurist*). Po zdaniu pierwszego egzaminu państwowego można przystąpić do dwuletniej aplikacji (*Referendariat*), która kończy się egzaminem państwowym drugiego stopnia (*Zweites Staatsexamen*), czyli tzw. egzaminem asesorskim (*Assesorexamen*). Jest on przeprowadzany wyłącznie przez komisje egzaminacyjne krajów związkowych.

W 2005 r. rządzące wówczas CDU/CSU w umowie koalicyjnej stwierdziły, że system boloński w przypadku nauczania prawników nie zostanie wprowadzony w życie. Obecna koalicja CDU/CSU i FDP nie zajmuje już tak jednoznacznego stanowiska: uznano za konieczne utrzymanie wysokiego poziomu nauczania na kierunku prawa, pogłębionej pracy naukowej, zorientowania na praktykę. W dniach 18–19 maja 2011 r. odbyła się wspólna konferencja ministrów sprawiedliwości krajów związkowych na temat możliwości i konsekwencji wprowadzenia systemu bolońskiego w nauczaniu prawa na uniwersytetach. Powołani eksperci stwierdzili, że dla zachowania wysokiego poziomu kształcenia konieczne jest zachowanie obecnego systemu kształcenia oraz dwóch egzaminów państwowych. Ewentualne korzyści ze zmiany modelu kształcenia przeważałyby nad negatywnymi skutkami. Elementy systemu bolońskiego mogłyby stać się rozsądnym urozmaicheniem obecnego modelu studiów. Dlatego wydziały prawa w ramach posiadanej autonomii mogą zweryfikować swoje dotychczasowe stanowisko i wprowadzić dwustopniowe

studia prawnicze. W sumie wypracowano kilka modeli wdrożenia systemu bolońskiego do nauczania prawa:

- model stuttgartarcki: tytuł magistra prawa nie umożliwia wykonywania zawodów prawnych; egzamin państwowy kończy studia, a jego pozytywny wynik daje prawo do wpisania się na aplikację; rezygnacja z drugiego egzaminu państwowego;
- model byłej minister sprawiedliwości Północnej Nadrenii-Westfalii Roswithy Müller-Piepenkötter: studia licencjackie, studia magisterskie, państwowy egzamin wstępny, dwuletnia aplikacja, egzamin państwowy;
- model Związku Fundatorów Nauki Niemieckiej: uniwersytety mają możliwość organizowania trzy- lub czteroletnich studiów licencjackich; absolwenci mogą wybrać prawnicze lub nieprawnicze studia magisterskie; po to, aby przystąpić do aplikacji, konieczne jest zdanie egzaminu państwowego;
- model hamburski: studia licencjackie, trudniejszy od obecnego egzamin na aplikację, skrócona i ujednolicona aplikacja, likwidacja drugiego egzaminu państwowego w obecnej formie i fakultatywne studia magisterskie;
- model mannheimski: sześciosemestralne studia licencjackie (obejmujące prawo i ekonomię), skoncentrowane przede wszystkim na prawie cywilnym; w tym czasie studenci przystępują do pierwszego egzaminu państwowego – do części poświęconej prawu prywatnemu; następnie student ma możliwość rozpoczęcia studiów magisterskich lub uzupełnienia egzaminu państwowego o część publicznoprawną i prawnokarną;
- model Niemieckiego Forum Wydziałów Prawa: po studiach podstawowych student ma do wyboru: albo dotychczasową drogę z dwoma egzaminami państwowymi, albo studia licencjackie i magisterskie.

Wprowadzenie systemu bolońskiego na wydziały prawa w Niemczech wydaje się dziś mało prawdopodobne, aczkolwiek nie można wykluczyć zmiany tego stanowiska w najbliższym czasie. Poza niektórymi organizacjami zawodowymi (Związek Prawniczek) większość z nich odrzuca pomysł wprowadzenia sys-

temu 3+2. Istnieje również opór przed kształceniem techników prawa, którzy mieliby zastąpić ogólnie wykształconych prawników o szerokich kompetencjach. Celem wykształcenia prawniczego powinny być: znajomość podstaw i głównych dziedzin prawa, myślenie kategoriami prawniczymi łączące elementy publiczno- i prywatnoprawne oraz prawnokarne, umiejętność łączenia poszczególnych elementów wiedzy, umiejętność pracy naukowej, innowacyjność, kompetencje metodyczne i społeczne, znajomość języków obcych, samodzielność, umiejętność podejmowania decyzji i odpowiedzialność. Dla ich osiągnięcia konieczne są wykształcenie merytoryczne, zdolność do rywalizacji na arenie międzynarodowej, doświadczenie praktyczne, odpowiednia opieka naukowa, wydajny system egzaminacyjny, możliwie krótki czas kształcenia, ale też pozyskiwanie umiejętności pozaprawniczych.

Nowe propozycje – dyferencjacja działań

Uwagi dotyczące zmian regulacji w zakresie szkolnictwa wyższego oraz organizacji badań naukowych należałoby poprzedzić krótką charakterystyką kryterium zróżnicowania (dyferencjacji), które w znacznej części Europy Zachodniej uznano za wiodące. Pozostaje ono istotne, gdy chodzi o powiązania organizacji szkolnictwa wyższego – w części dotyczącej kształcenia – z organizacją badań naukowych. Przemysłana dyferencjacja na wielu poziomach miała uczynić system szkolnictwa wyższego sprawniejszym oraz wzmocnić orientację uczelni na osiągnięcia naukowe.

W zaleceniach gremiów, z których pochodzą wytyczne dotyczące reform w szkolnictwie wyższym, pojęcie zróżnicowania pojawiało się w wielu kontekstach. Mowa była np. o zróżnicowaniu form prawnych jednostek prowadzących badania naukowe oraz kształcących studentów; o zróżnicowaniu wewnętrznym, które rozumiano jako różnorodność funkcji i obszarów zadań w ramach danej formy prawnej; o redyferencjacji, która jest procesem znoszenia istniejących różnic form prawnych jednostek naukowo-badawczych czy odmienności w wewnętrznej organizacji tych jednostek (jeśli wspomniane różnice zostały uznane za przeszkody na drodze do integracji szkolnictwa wyższego z otoczeniem społecznym, np. rynkiem pracy).

Szczególnie wiele uwagi poświęcono zróżnicowaniu statusów jednostek naukowo-badawczych przez wzgląd na kryterium jakości osiągnięć. Istotne jest przy tym, że jakość osiągnięć jednostki sprowadza się do jakości prowadzonych w niej badań. Zwracano uwagę także na potrzebę zróżnicowania szeroko rozumianych funkcji jednostek naukowo-badawczych w otoczeniu, w jakim są one zakorzenione.

Kryterium zróżnicowania niesie liczne korzyści. Pozwala na szybszą integrację uczelni z otoczeniem – czy szerzej, na dopasowanie uczelni do wymogów płynących z rzeczywistości społecznej – już choćby przez to, że zróżnicowanie systemu zawsze dynamizuje elementy jego struktury. Oczywistym jest, że różne od siebie podmioty mają także bogatszą ofertę edukacyjną, kierowaną do studentów; że w niejednorodnym środowisku nauki poszerzają się perspektywy mobilności naukowców.

Przyjęte w Polsce regulacje tylko z pozoru oddają logikę tego myślenia o szkolnictwie wyższym. W Europie Zachodniej kluczowe dla kryterium dyferencjacji decyzje podejmowane są najpierw przez jednostki w granicach ich autonomii. W polskich rozwiązaniach status uczelni czy jej jednostek wewnętrznych, określony na wybranej skali zróżnicowania (np. jednostka prowadząca badania i kształcąca a jednostka przysposabiająca do zawodu), nie jest sprawą samoidentyfikacji roli, potencjału, diagnostyki otoczenia, lecz przedmiotem wielu decyzji cząstkowych dotyczących finansowania badań, programu kształcenia itp., które podejmuje administracja państwowa w oparciu o ustandaryzowany zasób danych.

Druga różnica dotyczy relacji między ocenami decyzji jednostek w obszarach dozwolonej im samoidentyfikacji. Dokonują tej oceny organy administracji państwowej, tyle że ich decyzje nie rzutują na oceny rozstrzygnięć samoidentyfikacyjnych w innych obszarach. Innymi słowy, negatywna ocena pochodząca od organu administracji nie jest okolicznością przesądającą o negatywnej ocenie w innym z obszarów. Przykładowo negatywna ocena wyeksponowanych przez jednostkę walorów jej kształcenia (np. programu kształcenia), nie jest sprzężona w sposób konieczny z negatywną oceną jej potencjału naukowego. Przesądza o tym charakter kryteriów oceny. Nie są to kryteria pojemne (inaczej nie korelowałyby z istotą

samoidentyfikacji), dlatego nie dochodzi ani do zbiegu wielu kryteriów na poziomie jednego, ani też do zazębiania się elementów tych kryteriów z kryteriami oceny w innych obszarach. Co więcej, przykładowej jednostce nie tylko nie uniemożliwia się aplikowania o środki publiczne służące wzmocnieniu negatywnie

owych powiązań. Są one bowiem niepokojąco często wieloogniskowe, co przyniesie skutek w postaci stopniowalnej degradacji danej jednostki, nie zaś jej progresywnego wzmocnienia. Nie idzie tu przy tym tylko o jednostki słabsze, ale i te, które uchodzą za silne. Jaką bowiem motywację do zmian na lepsze

W Europie Zachodniej kluczowe dla kryterium dyferencjacji decyzje podejmowane są najpierw przez jednostki w granicach ich autonomii. W polskich rozwiązaniach status uczelni nie jest sprawą samoidentyfikacji, lecz przedmiotem wielu decyzji cząstkowych, które podejmuje administracja państwowa w oparciu o ustandaryzowany zasób danych.

ocenionego obszaru samoidentyfikacji, ale będzie się zachęcać do pozyskania owych środków przez preferencje. Racjonalność takiego rozwiązania jest oczywista: środki służą poprawie stanu w obszarach, w jakich stwierdzono braki. Preferencja jest warunkową fikcją dotyczącą stanu obszaru ocenionego negatywnie, która rozciąga się do czasu rozstrzygnięcia konkursu i do poziomu oceny pozytywnej, sformułowanej dla innych jednostek uczestniczących w konkursie. Wykorzystanie środków przez jednostkę jest w takich przypadkach optymalne: za kwotę porównywalną z kwotą wypłacaną jednostce ocenionej pozytywnie jednostka oceniona negatywnie nie tylko usuwa braki będące podstawą oceny negatywnej, ale i realizuje cel wyznaczany jednostce ocenionej pozytywnie.

W polskich regulacjach i z konieczności w oparciu na nich programach (ministerstwa), kryteria oceny pomyślane zostały szeroko, doprowadzając do sytuacji, w jakich kolejna decyzja organu nadzorującego szkolnictwo wyższe jest zdeterminowana decyzją uprzednio wydaną. Zdumiewać może także i zasięg

mogą mieć jednostki silne w danym obszarze ich aktywności, jeśli uznaje się je za silne także w obszarach, na które „zachodzą” kryteria pierwszego z obszarów? Podobny mechanizm nie pozwoli na osiągnięcie korzyści, jakie obiecuje kryterium zróżnicowania.

Co ciekawe, dokonano w Polsce niepokojącego uproszczenia w ocenie relacji jednostki względem jej otoczenia (przemysłu, sfery usług i innych, jakie mogłyby wchłonąć wytwory nauki). Więcej jest argumentów za przyjęciem reguły, według której dostosowanie jednostki do otoczenia może być tożsame z poprawą w obszarach aktywności jednostek tylko wtedy, gdy otoczenie spełnia określone warunki, np. wtedy, gdy w okolicy pracuje przemysł oparty na nowych technologiach, sektor usług świadczy usługi nowoczesne itd. Gdy warunki panujące w otoczeniu jednostki nie należą do korzystnych z perspektywy celu zmian w szkolnictwie, kryterium dostosowania do otoczenia nie może być uznane za istotne. W takich przypadkach silniejsze jest kryterium atrakcyjności jednostki dla studentów. Ci zaś, co oczywiste, mierzą ją szansa-

mi na dobrą pracę. Szanse te powiązano z poziomem badań i kształcenia w jednostce, kierując do niej programy wzmacniające te walory i ograniczając zasób kryteriów uwiarygodniających samoocenę jednostki, opartych na absorpcji wytworów nauki przez otoczenie. Polskiemu prawodawcy nie wydała się natomiast istotna potrzeba relatywizacji znaczenia otoczenia społecznego jednostki.

Nowe wyzwania

Na koniec warto przedstawić kilka nasuwających się wniosków. Po pierwsze, reforma szkolnictwa wyższego nie jest oderwana od otoczenia międzynarodowego. Po drugie, uczelnie wyższe oraz instytuty badawcze są coraz bardziej poddawane regułom wolnego rynku. Dowodem tego jest tworzenie pierwszych prawniczych studiów licencjackich czy trzyletnich

Dofinansowanie tylko „uczelni flagowych”, w domyśle tych najstarszych, ostatecznie stanowi instrument deprecjacji nowych.

Pewne wątpliwości może rodzić pomysł podzielenia uczelni publicznych, a w konsekwencji i niepublicznych na „flagowe” i pozostałe. Pierwsze z nich mają otrzymywać coraz większe wsparcie finansowe. Pomysł ten wprawdzie oparty jest na kryterium dyferencjacji, w tym przypadku wynika jednak z dwóch błędnych przesłanek. Pierwsza z nich polega na odrzuceniu warstwy rozwoju danej uczelni na przestrzeni lat czy nawet wieków. Inny bowiem potencjał rozwojowy posiadają uczelnie istniejące od wielu lat, inny zaś powstałe kilka czy kilkanaście lat temu. Uczelnie nowe, publiczne i niepubliczne, nie miały możliwości i środków na zbudowanie bazy dydaktycznej i intelektualnej, tak jak te, które istnieją od dłuższego czasu. Dofinansowanie tylko „uczelni flagowych”, w domyśle tych najstarszych, ostatecznie stanowi instrument deprecjacji nowych.

Druga błędna przesłanka polega na traktowaniu uczelni jako jednorodnego bytu. W konsekwencji, przy negatywnej ocenie jednego lub tylko kilku słabszych obszarów aktywności i rozciągnięciu jej na całość, prowadzi do unicestwienia pozostałych obszarów aktywności dobrze funkcjonujących. Należy uznać za konieczne wprowadzenie wycinkowej oceny działalności poszczególnych uczelni, wzmacniając tym samym te obszary, które rokują dobry rozwój.

studiów uzupełniających. Po trzecie, mechanizmy rynkowe rodzą konflikt między koncepcją nauczania akademickiego a nauczania praktycznego. Po czwarte, elementem reformy jest przyznanie uczelniom większej autonomii. Nie ma jednak prawdziwej autonomii bez odpowiednich nakładów finansowych, zapewniających środki na badania naukowe i zagwarantowanie odpowiedniego statusu życia naukowcom. Po piąte, przenoszenie różnych elementów reformy z innych krajów do Polski musi sięgać także do toczących się w tych krajach dyskusji na temat sensu i znaczenia zmian. Inaczej powiela się rozwiązania, a nie rozwiązuje problemów.

Wdrożenie w Polsce systemu bolońskiego, Krajowych Ram Kwalifikacji oraz innych reform nieuchronnie rodzi dylematy, będące przedmiotem szerokiej dyskusji i krytyki. W ocenach często pomija się dobre strony zmian, których niewątpliwie jest wiele. Taka jest cena każdej reformy. Reformatorzy muszą być świadomi, że będą oceniani. To co nowe zawsze wzbudza lęk, obawy, a przede wszystkim chęć utrzymania *status quo*. Powodzenie reform zależy od dwóch czynników: przekonania oponentów argumentami merytorycznymi oraz pokornego przyjmowania niekiedy gorzkich słów krytyki, w których może być wiele prawdy.